

Leonhard, Tobias [Interviewer]; Müller, Charlotte [interviewte Person] **Dem Eigensinn Raum geben. Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule**

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 231-247. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias [Interviewer]; Müller, Charlotte [interviewte Person]: Dem Eigensinn Raum geben. Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 231-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222133 - DOI: 10.25656/01:22213*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222133>

<https://doi.org/10.25656/01:22213>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wjss
 Flirten mit der Vernunft
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*
 Bewegungsbildung für Kinder:
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
 sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
dieser Stufe 165

Tobias Leonhard

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule

Im abschliessenden Beitrag kommt die seit September 2009 amtierende Institutsleiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz zu Wort. Die Herausgebenden haben hierfür die Form des Interviews gewählt und Tobias Leonhard mit dessen Durchführung beauftragt.

TL: Du hast Dich mit Deiner Bewerbung und der daran anschliessenden Berufung als Institutsleiterin an die Pädagogische Hochschule FHNW vor nunmehr mehr als elf Jahren gegen eine gesicherte Position an der Universität Bern und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entschieden. Warum? Warum gerade für die Bildung künftiger Lehrpersonen im Zyklus I? Und damit auch für das ‚dickste Brett‘, das man in der Lehrerbildung bohren kann!

CM: Weil es eben das dickste Brett ist – kann man erst mal so ganz flapsig sagen (lachend).

Und so ist Deine Frage auch – ein ziemlich dickes Brett. Ich kann diese seriös nur beantworten, wenn ich jetzt reichlich aushole und die Frage auf unterschiedlichen Ebenen erläutere. Diese Ebenen müssen aus analytischen Gründen voneinander unterschieden werden, sind aber im wirklichen Leben, also in meinem Leben, tatsächlich vielfältig miteinander verwoben.

Das Fundament meines Weges, also eine erste Ebene, ist ganz sicher bildungsbiografisch angelegt: Ich bin in einer wertkonservativen, absolut bildungsaffinen Familie aufgewachsen. Meinen Eltern war es ein unhintergebares Anliegen, dass ihre drei Töchter so viel Bildung wie möglich mitnehmen bzw. erwerben, um im Erwachsenenleben bestmögliche berufliche Chancen zu haben – unabhängig davon, welchem Lebensentwurf sie folgen mögen. Mein schulischer Werdegang stand so immer unter dem elterlichen, wachsamen Schutz, den ich selbst zu keinem Zeitpunkt als Zwang oder Druck empfand: Volksschule – Gymnasium – Abitur. Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, war für mich dann einfach nur folgerichtig und wurde – wie auch bei meinen Schwestern – vorbehaltlos unterstützt. Die Wahl der Studienfächer allerdings war ganz sicher auch den gesellschaftspolitischen Diskursen der Zeit geschuldet, die ich selbstverständlich nicht

in vollständigem Umfang zu einer ‚rationalen Entscheidungsgrundlage‘ für ein bestimmtes Studium nehmen konnte, da ich sie nur punktuell wahrgenommen habe.

Diese zweite Ebene – die gesellschaftspolitischen Diskurse – kann ich jetzt nur stichwortartig umreißen. Sie hat mich vermutlich mittelbar über die elterlichen Grundhaltungen der Bildungsaspirationen deutlich in meinem Weg geprägt bzw. über bildungspolitische Entscheidungen sehr unmittelbar. Knapp zusammengefasst: Mit Jahrgang 1956 bin ich ein wahrscheinlich recht typisches Kind des ‚Kalten Krieges‘. Davon habe ich in meiner Kindheit natürlich noch nichts gewusst oder verstanden, aber als ein sehr klar erinnertes Gefühl des Schreckens stellvertretend die Aussage des Religionslehrers in der Volksschule – „Der Russe steht vor der Tür“, diese Aussage fiel 1962 oder 1963 – noch im Gedächtnis. Die Dekade 1957–1968 stand in diesem Kontext auch unter den Eindrücken des ‚Sputnik-Schocks‘, der den Vorsprung der Sowjetunion im Wettlauf um die Eroberung des Weltalls gegenüber den USA und Europa markierte, der von Georg Picht 1964 konstatierten „Bildungskatastrophe“, die Deutschland in einer international vergleichenden Schulstatistik am unteren Ende verortete (zu wenig Lehrpersonen, zu wenig Abiturientinnen und Abiturienten und vor allem: ein zu hohes Mass an ungerechter Verteilung der Bildungschancen), sowie der von Ralf Dahrendorf 1965 geforderten „Bildung als Bürgerrecht“ als demokratischer Grundbedingung für ein gelingendes Leben und Gerechtigkeitsversprechen, von dem der Typus des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ überproportional ausgeschlossen sei. Und damit lägen Begabungsreserven schlichtweg brach. Bildungsreserven, die an Gymnasien in der Schüler*innenschaft fehlten.

Unter dem Eindruck dieser Diskursstränge – und selbstverständlich auch in der Folge der 68er-Bewegung – geriet bildungspolitisch einiges in Bewegung. Auf dieser dritten Ebene erfolgte für mich bildungsbiografisch eine durchaus bedeutsame Richtungsentscheidung. Nach dem Umzug meiner Familie 1969 aus dem eher konservativen Baden-Württemberg in das – zu diesem Zeitpunkt noch – sozialdemokratisch regierte Hessen, verbrachte ich meine restliche Gymnasialzeit in einem recht grundlegend ausgedehnten Transformationsprozess. Mit dem in die Kritische Theorie relativ spät eingestiegenen Soziologen Ludwig von Friedeburg, der bei Theodor W. Adorno habilitierte, gelangte ein Kultusminister (1969–1974) ins Amt, der die gymnasiale Oberstufe (Klassen 10 bis 13) inhaltlich (Einführung von Rahmenrichtlinien) und formal (Aufhebung von Klassenverbänden zugunsten eines Kurssystems) fundamental ‚vom Kopf auf die Füße‘ stellte. Es war die Zeit der Öffnung der weiterführenden Schulen für auch weniger bildungsaffine Milieus, der Bildungsreformen, die Antworten auf „Sputnik-Schock“, „Bildungskatastrophe“ und „Demokratisierung der Bildung“ zu geben versuchten. Politisch heftig umstritten, in den Gymnasien auch mitunter konterkariert. Ich entsinne mich noch sehr genau der Schilderung der Mutter meines Freundes N., dass die

Klassenlehrerin am ersten Elternabend eine Sozialstatistik offenbarte („Drei Kinder in der Klasse kommen aus der Arbeiterschaft“) und den überwiegenden Teil der Elternschaft präventiv beruhigte („Aber dies haben wir dann in den nächsten zwei bis drei Jahren gelöst“). Soziale Empathie sieht dann doch wohl anders aus. Dieses wiederholt gehörte Narrativ hat mich deutlich für Fragen der Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert.

Das Kurssystem gefiel mir ausserordentlich. Ich konnte mit nur geringen formalen Auflagen Haupt- und Nebenfächer frei kombinieren, durch Einwahl in themendifferente Kurse eines Fachs zusätzliche Lerngelegenheiten abholen, eine erste wissenschaftlich gestützte Semesterarbeit in freier Themenfindung anfertigen – und das alles in der Anfangszeit des „Kurssystems“ unter Einbezug zahlreicher Freistunden und Unterricht bis in den späten Nachmittag. Wie gesagt: Mir gefiel diese leicht anarchistisch anmutende Auslegeordnung ausserordentlich. An keinem Ort sonst hätte ich die Kombination von Gesellschaftslehre (auch dies ein unter den Rahmenrichtlinien neu eingeführtes Unterrichtsfach) und Latein im Hauptfach, Deutsch und Mathematik im Nebenfach wählen können. Alle anderen Fächer waren ebenfalls zu belegen und dann auch abzuschliessen. Was konnte ich mir alles aneignen: mit eigenen Übersetzungen aus dem Lateinischen von Vergil, Catull, Ovid oder Augustinus in (mythologische oder theosophie) Gedankenwelten eintauchen, die diskursive Spuren bis in die Gegenwart ziehen; mich mit ganz unterschiedlichen Auslegeordnungen über die Fragen von Totalitarismus und Demokratie innerhalb des Fachs „Gesellschaftslehre“ auseinandersetzen; neue Formen der Aneignung mathematischer Denkformen durch Mengenlehre erkennen; hermeneutische Rekonstruktionen literarischen Schaffens von Romantik bis in die Moderne erarbeiten. Ich empfand all dies und noch vieles mehr als aufregende Herausforderungen, derer ich mich noch heute gerne erinnere.

Die Kritik an dieser Neuausrichtung der Oberstufen an den Gymnasien war bundesweit vehement und brachte die diffamierende Bewertung „Hessenabitur“ ein, die noch Generationen von Absolvierenden hessischer Gymnasien (vor allem im Gegensatz zu denen aus Bayern) stigmatisieren sollte. Und sie machte auch nicht vor familiären Auseinandersetzungen über Sinnhaftigkeiten und Legitimitäten des Kurssystems Halt. Aber auch hier war ich ausgesprochen privilegiert: Das ernsthaft vorgetragene Argument sicherte jederzeit die elterliche Unterstützung.

Mit der Studienwahlentscheidung – und dies markiert die vierte Ebene – stellte ich die Weichen für meine weitere Berufsbiografie. Leidenschaftlich war ich der Soziologie in der Frankfurter Ausprägung „Kritischer Theorie“ sowie den Schriften von Karl Marx bereits während der letzten drei Jahre meiner gymnasialen Schulzeit zugetan; durch meine Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse innerhalb meiner Semesterarbeit dieser gegenüber mehr als nur aufgeschlossen.

Und nun verhängen sich die bislang analytisch getrennten Ebenen: Das Studium der Soziologie stellte 1974 – dem Jahr meines Abiturs – eine berufliche Sackgasse

dar: zu viele Absolvierende, eine extrem junge Professorenschaft im universitären Bereich („Hessenprofessoren“, realiter alles Männer), disziplinfremde Berufstätigkeit als Ausblick? Taxifahren als soziologische Berufung? Das stiftete doch wahrlich keinerlei berufliche Perspektiven.

Also galt es für mich, ein weiteres Hauptfach hinzuzunehmen. Gegen ein Studium der Psychologie – in meiner ausgewiesenen, durchaus kritisch geprägten Affinität zur Freudschen Psychoanalyse – sprach für mich die Perspektive, in therapeutischen Einrichtungen oder Beratungsstellen zu arbeiten, die mit rein familiären Problemlagen beschäftigt sind. So sah ich dies damals jedenfalls.

In der ‚freien Wirtschaft‘ – keine Option.

Also ging es darum, ein Lehramtsstudium dem Soziologiestudium hinzuzufügen. Gymnasiallehramt kam für mich nicht infrage, denn ich hatte keine Lust, mit Heranwachsenden meinesgleichen, also relativ bildungsbürgerlichen Heranwachsenden, zu tun zu haben. Aus meinem direkten Umfeld hat diese Abwahloption wohl niemand so recht verstanden.

Auf keinen Fall wollte ich ein nicht akademisches Lehramtsstudium an der Universität (also Grundschulpädagogik oder Sekundarstufe I) absolvieren. Dies hätte mir keine Anschlüsse erlaubt für weitere wissenschaftliche Qualifikationen.

In diesem Ausschlussverfahren blieb dann als eine durchaus eigenständig attraktive Alternative das Lehramtsstudium der Sonder- und Heilschulpädagogik übrig: ein wissenschaftlicher Studiengang, der noch als ‚Quasi-Sonderangebot‘ die Lehrberechtigung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen einschloss (das sehe ich aus heutiger Sicht durchaus kritisch) und der in Frankfurt am Main mit Aloys Leber auch an der Spezifität einer psychoanalytischen Pädagogik ausgerichtet war. Diese war an der Leitidee orientiert, den Akteurinnen und Akteuren die Bedingungen des eigenen Handelns verfügbar zu machen. Dies erachtete ich als eine spannende Perspektive. Ausserdem richtete sich der Blick mit der Sonderpädagogik auf das unterprivilegierte „Lumpenproletariat“. Das war auch ein spezifischer Zeitgeist.

Ich habe dann aber sehr schnell gemerkt, dass die Sonderschule nicht die Beschulungsform ist, in der es darum geht, irgendetwas oder irgendjemanden zu entwickeln, sondern nur noch darum, etwas zum Stillstand zu bringen oder zu disziplinieren. Und es wurde mir dann auch klar, dass man anstelle eines Labelings einer sozialdeprivierten Klientel viel früher ansetzen muss – also mit Inklusion.

Nach dem ersten Staatsexamen arbeitete ich im Rahmen des Referendariats an einer Brennpunktschule, einer Sonderschule für Lernhilfe (damals noch ‚politisch unkorrekt‘ als „Sonderschule für Lernbehinderte“ bezeichnet). Willkommen geheissen wurde ich von dem Schulleiter sinngemäss mit den Worten „Jetzt vergiss erst einmal alles, was Du bislang gelernt hast“ – und mit der offensiven Kritik an dem universitären Studium liess er (und das Kollegium) mich im gesamten Referendariat mit einer 7./8. Klasse dann vollständig in Ruhe. Nach dem zweiten

Staatsexamen 1979 – die Lehrerarbeitslosigkeit hatte in meinem Lehramt fast den Höchststand erreicht – erhielt ich eine Berufung als Beamtin zur Anstellung und wurde sinngemäss mit den Worten des Schulrates „Jetzt lernen Sie erst einmal, wie Regelunterricht an einer Grundschule geht“ begrüsst und verbrachte das folgende Schulhalbjahr an einer Grundschule vollkommen ‚ungestört‘. Es folgten insgesamt weitere 13 Jahre als beamtete Sonderschullehrerin an unterschiedlichen Schulstufen (Sonderschule mit sozial deprivierten Jugendlichen in der Hauptstufe, Frühförderung verhaltensorigineller Kinder an der Grundschule, Inklusionsprojekt auf Stufe Sek I) sowie als „Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit besonderen Aufgaben“ an der Universität Frankfurt am Main mit zwei Schwerpunkten: Vermittlung gesellschaftswissenschaftlicher Grundlagen für alle Studiengänge des Fachbereichs sowie in der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Berufspraktischen Studien für die Lehramtsstudiengänge Sek. I und II.

Vor allem aus meinen Erfahrungen, wie gesagt relativ ungestört und jeweils kollegial nicht hinterfragt oder unterstützt, innerhalb meiner Berufstätigkeit in den unterschiedlichen Schulformen resultierte meine Überzeugung, dass es nur im Schuleingangsbereich, also im Kindergarten und in den unteren Klassen der Primarschule, noch Möglichkeiten gibt, kindliche Bildungsbiografien nachhaltig anzureichern. Aus der knapp hergeleiteten Argumentation und ohne Referenz auf die unterdessen Tonnen an Forschungsliteratur zu diesem Thema erachte ich den Schuleingangsbereich als den wichtigsten Bildungsbereich. Die individuelle und soziale Differenz zwischen den Kindern ist dort noch derart gross, dass hier bezüglich der Ermöglichung von Bildungschancen mit einem einigermaßen vernunftgeleiteten Professionskonzept noch korrigierend und unterstützend eingegriffen werden kann.

Das war das Hauptmotiv für mich, jeweils gesicherte Berufspositionen aufzugeben: Das Beamtenverhältnis mit dem Bundesland Hessen habe ich – quasi ohne Netz und doppelten Boden – 1998 gekündigt, da ich an der Universität Bern am Soziologischen Institut ein – damals noch befristetes – Arbeitsverhältnis hatte, in dem ich mich in bildungssoziologischer und historischer Perspektive mit den mich drängenden Fragen auseinandersetzen konnte. Als sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern in einer – wie wir unterdessen wissen – rechtlich schwierigen Konstruktion der Universität Bern anschloss, bewarb ich mich auf die Stelle der Direktorin Institut Kindergarten/Unterstufe, auf die ich 2000 gewählt wurde. Und wie uns die Geschichte lehrt: Nichts kann vergänglicher sein als ambitionöse Projekte; so wurde dieses Konstrukt durch die Motion Santschi 2002/2003 zu Fall gebracht, in deren Folge die Lehrer- und Lehrerinnenbildung an eine neu zu gründende Pädagogische Hochschule des Kantons Bern überführt wurde. Diesen Schritt mochte ich aus inhaltlicher Überzeugung nicht mitgehen. Ich kehrte als Dozentin an das Soziologische Institut der Universität Bern zurück.

– und beobachtete von dort aus mit kritischer Empathie die weitere Entwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der deutschsprachigen Schweiz.

Und hätte sich nicht eine gewisse Gemengelage aus meiner Beobachtung positiv eingeschätzter, avantgardistisch anmutender Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen, insbesondere der PH FHNW, einer als problematisch und kritisch eingeschätzten Entwicklung der soziologischen Disziplin an der Universität Bern sowie privat zu verortenden Bedrängnissen ergeben, hätte ich mein nunmehr vormaliges zweites ‚Netz mit doppeltem Boden‘ nicht verlassen.

Entstehende Chancenstrukturen zu nutzen, schien mir in dieser Perspektive mehr als nur folgerichtig. Meine Bewerbung als Institutsleiterin für den Studiengang Kindergarten und Primarunterstufe jedenfalls mündete auf den 1. September 2009 in eine Berufung an die PH FHNW.

Als ich vor 27 Jahren meine Arbeit im Soziologischen Institut der Universität Bern aufnahm, kam ich in eine bildungspolitische Umbruchsituation, die reichlich fundamental angelegt war: Reform der Gymnasien, Aufhebung der Seminare als Teil des Bereichs der nachobligatorischen Bildung auf Stufe SII [Sekundarstufe II], Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem zeitlich ausgezogenen Langzeitprojekt, Gründung von Fachhochschulen etc.

Das fand ich hoch spannend! Aus der Perspektive des deutschen Bildungswesens war es undenkbar, durch ein nicht- oder voruniversitäres Studium Lehrpersonen auszubilden. Das war in Deutschland schon ewig überwunden. Alle Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab Primarschule sind in der Regel an Universitäten, in wenigen Ausnahmen an Pädagogischen Hochschulen verortet. Ich fand die Perspektive, in diesem Zug auch Kindergartenlehrpersonen miteinzubeziehen, folgerichtig. Um es nochmals deutlich zu markieren: Diese Diskurse fanden lange vor – aber durchaus in gedanklich nachgeordnetem Zusammenhang mit – dem Lehrplan 21 (also die Volksschule betreffend) statt.

TL: Im Vergleich zu anderen Schulstufen sind der Beruf der Kindergartenlehrperson und deren Ausbildung relativ jung. Mittlerweile ist der Beruf in der Schweiz auf Tertiärstufe aber bereits weitgehend etabliert. Dies macht mit Blick auf die (deutschsprachigen) Nachbarländer eine deutliche Differenz aus. Verglichen mit Deutschland ist es ja geradezu revolutionär. Wie kam es aus bildungspolitischer Perspektive zu diesem Schritt in der Schweiz? Mich interessieren da die Diskurslinien. Kam der Kindergarten einfach noch mit herein damals im Sog der Tertiärisierung, als es darum ging, die Pädagogischen Hochschulen zu etablieren? Man hätte den Kindergarten ja auch einfach draussen lassen können?

CM: Das ist auch wieder eine ungemeine ‚Frikadellenfrage‘ (lacht). Ich versuche eine vorsichtige Antwort, in der ich – wiederum aus analytischen Gründen – Argumentationsebenen trenne. Die zeitliche Anordnung einer recht fundamentalen

Umwälzung der deutschschweizerischen Bildungslandschaft kann ich dabei nur in ‚langen Wellen‘ verorten.

Eine der zentralen Ressourcen der schweizerischen Gesellschaft besteht in der (innovativen) Wissensproduktion. Denken wir doch nur an den Stolz auf die Ingenieurwissenschaften (schauen wir doch nur auf die sensationellen Brückenbauten) oder die Präzision eines ‚schweizerischen Uhrwerks‘ als Metapher. Andere Gesellschaften können auf beachtliche Rohstoffvorkommen oder (günstigenfalls) prosperierende Industrien aufbauen. Das ist hier nicht so vorhanden. Und dies wirft dann auch Fragen auf.

Zum Beispiel: Welches Bildungssystem kann die Bedarfe nach einem „innovativen Arbeitskörper“ gewährleisten? Wie kann gesellschaftliche Gerechtigkeit in Bezug auf gesellschaftliche, politische, ökonomische und kulturelle Partizipation sichergestellt werden?

Bis in die 1970er-Jahre war eine Antwort darauf das neuhumanistische Gymnasium, das relativ ‚zweckfrei‘ einen Bildungsauftrag verfolgte. Die nachgeordneten Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsstufen hatten demgegenüber eher zweckorientierte und unmittelbare Funktionszuweisungen für einen Arbeitsmarkt, für die Sicherstellung eines ausdifferenzierten Arbeitskörpers etc. Nachwuchsmangel (eine Maturand*innenquote unter 10%) und Fragen der Chancengerechtigkeit führten ab Mitte der 1990er-Jahre zu einem Aus- und Umbau der gymnasialen Maturität, deren bildungspolitische Diskurse selbstverständlich Jahre vorher begannen. Neue Ausrichtungen und Ausdifferenzierungen der gymnasialen Maturitätstypen stellten Antworten auf sich ausdifferenzierende Arbeits- und Lebenswelten dar. Und damit war der Startschuss für eine recht fundamentale Restrukturierung des schweizerischen Bildungswesens gegeben, das 2011 im Hochschulbereich mit der Verabschiedung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) seinen vorläufigen Endpunkt fand.

Als ich 1993 an der Universität Bern meine Arbeit aufnahm, verfügte ich noch über eine gewisse ‚imperialistische Weltsicht‘: Ich befände mich jetzt erst einmal in einem ‚verlängerten‘ deutschen Sprachraum. Diese Arroganz oder Ignoranz verflüchtigte sich demütig innerhalb weniger Tage: Verstehen, Verstehen im wahrsten Wortsinne – die Sprache, die Kultur, den politischen Diskurs – stellte sich als anspornende Herausforderung dar, die mir oftmals kreisrunde Augen bescherte. Als bildungspolitisch und bildungssoziologisch interessierter Mensch durfte ich einen durchaus auch kontrovers geführten Diskurs über die Ausgestaltung des Bildungswesens wahrnehmen, bei dem bildlich gesprochen kein Stein auf dem anderen bleiben sollte.

Wie ein präzises Uhrwerk (mit föderalen Knirschstoffen) wurden ab Mitte der 1990er-Jahre sequenziell die Reformmassnahmen umgesetzt: z.B. die Gymnasien ausgebaut, die Berufsmaturität aufgebaut, berufsorientierende Fachhochschulen

gegründet, die Lehrerinnen- und Lehrerseminare aufgelöst und damit auch ein neuer Ort für die Qualifikation künftiger Lehrpersonen auf Tertiärstufe gesucht. Wie es genau den Kindergartenlehrpersonen gelungen ist, sich an diese Tertiarisierung anzudocken, kann ich leider wirklich nicht genau benennen.

Ich kenne die Diskussion aus zunächst umgekehrter Perspektive: In meiner Zeit an der „Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern und Kanton Bern in Spiez“ hatte ich zahllose, ausgesprochen instruktive Diskussionen mit KG-Dozierenden, die zwar die Arbeit als Dozentinnen wahrnahmen, aber nicht in dieser Funktion angestellt (bzw. entlohnt) waren. Sie hatten die Ausbildung an einem KG-Seminar (in der Regel nicht kantonal, sondern kommunal/privat) absolviert, etliche nicht hochschulische Zusatzqualifikationen (NDS, CAS o.Ä.) absolviert und standen gleichwohl in einer Sackgasse. Die Dozentinnen mit der Qualifikation auf der Stufe Primarschule eines staatlichen Seminars hatten mit vergleichbaren Hürden nicht zu kämpfen. Der Abschluss eines Staatlichen Seminars beinhaltete immer auch den Hochschulzugang und weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Die Differenz in den Zugangsvoraussetzungen bemisst sich somit – aus meiner Sicht – an den vorab absolvierten Jahren im obligatorischen Bildungsbereich und dem in der seminaristischen Ausbildung ausgemachten Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Aber, und dies muss ich gestehen: Hier habe ich eine Blackbox.

Und noch ist Deine Frage damit nicht beantwortet: Warum konnte das Studium für Kindergartenlehrpersonen an das der Primarlehrpersonen angedockt werden? Weil die KG-Lehrpersonen immer schon Teil der Lehrpersonenausbildung waren? Sie hätten doch auch abgetrennt werden können in Richtung kindliche Früherziehung und damit der Tertiarisierung ‚entgehen‘ können. Das hätte sicher einigen Akteuren gefallen. Den Kindergartenlehrpersonen sicher nicht. War die Lobby aus den Kindergarteninteressenverbänden stärker? Oder gab es gar eine höhere staatliche Rationalität hierfür? Da die Integration des Kindergartenbereichs in den Bereich der Volksschule für mich niemals infrage stand, unterdessen durch die Volksschulgesetze (Kindergarten als Teil der Volksschule) bereits durchgesetzt ist, habe ich diese hoch spannende Frage nicht weiterverfolgt. Dies wirklich zu rekonstruieren, wäre aber auch noch eine herausfordernde Aufgabe für meine Zeit nach dem Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW.

TL: Ich hatte zu Beginn das ‚dickste Brett‘ positioniert, du hast dich unmittelbar daran angeschlossen. Das dickste Brett ist es aus meiner Sicht eben auch, weil es früher in dieser Stufe wenig Nähe zu akademischen Ansprüchen gab. War der Beruf der Kindergärtnerin traditionell und durchaus stereotyp der Beruf für junge Frauen, die gerne basteln und gut mit Kindern umgehen können, stellt sich die Frage, ob es auch heute noch eine Lücke gibt zwischen den Erwartungen, mit

denen die Studierenden dieser Zielstufe kommen, und den Erwartungen, die die Hochschule an sie stellt oder auch stellen muss, weil sie eben eine Hochschule ist?

CM: Dieser Spagat zwischen Anspruchserwartung und Vorstellung des Lehrberufes derjenigen, die diesen Beruf einschlagen wollen, klappt sicherlich bei unserer Stufe (Kindergarten-/Unterstufe) weiter auseinander als bei einem Gymnasiallehrer. Davon bin ich fest überzeugt.

Aber das Argument, wie du es formuliert hast, ist nicht richtig. Du argumentierst, dass akademische Ansprüche formuliert werden, weil es eine Hochschule ist. Das würde ja bedeuten, wenn die Studierenden unserer Zielstufe nicht an einer Hochschule sein müssten, dann könnten wir ihnen die ‚richtigen‘ Ansprüche vermitteln. Das finde ich falsch. Andersherum wird ein Schuh draus: Weil dieses dicke Brett da unten im Schuleingangsbereich so anspruchsvoll ist, bedarf es eines differenzierten und präzisen Durchdringens ganz unterschiedlicher Wissens- und Erfahrungsbereiche. Und das bietet eine Hochschule und nicht eine Meisterlehre oder ein Handwerksbetrieb.

TL: Du hast mich richtig verstanden, obwohl ich es missverständlich ausgedrückt habe (beide lachen). Das bringt mich zu der Frage, was kann und muss eine Hochschule leisten, damit Studierende (gerade die Studierenden unserer Stufe) ein professionelles Selbstverständnis entwickeln können? Ein professionelles Selbstverständnis aus der beruflichen Anforderung und kein defizitäres wie „Ich bin ja nicht so richtig akademisch“.

CM: Da habe ich zwei Antwortebenen.

Ich war lange Zeit fest davon überzeugt, dass man eine andere Studierendenschaft attrahieren sollte. Also die, die jetzt gar nicht auf die Ideen kämen, den Lehrberuf zu ergreifen oder spezifisch den Lehrberuf auf der unteren Bildungsstufe. Mittlerweile halte ich es für arrogant, so was zu denken. Das setzt auf Ausgrenzung potenziell Interessierter eines ‚konventionellen Habitus‘, die sich durch ein spannendes Studium noch Türen aufstossen könnten. Ich fände es aber schön, wenn wir noch eine grössere Vielfalt unter den Studierenden erreichen könnten.

Wir müssen uns der hohen Kunst aussetzen, Studierende, die sich aus fehlverstandenen Vorstellungen mit dieser Altersstufe bei uns anmelden oder die den Lehrberuf ergreifen wollen, zu überzeugen, dass es mehr und anderes bedarf als eines ‚Jöh-Effekts‘. Oder simpler: Handlungsanweisungen.

Die Betonung liegt auf ‚mehr und anderes‘. Das ist ja immer das, womit der Konflikt anfängt. Wenn Ansprüche auftauchen, neben dem, was scheinbar unmittelbar verwertbar ist, dann gibt es immer Hilferufe. Die haben in den letzten Jahren abgenommen, aber ein nie versiegender Wunsch liegt einfach in der Sehnsucht nach einem Handbuch ‚Handlungssicherheit‘.

TL: Das ‚mehr‘ und das ‚andere‘ ist also der Anspruch der Reflexion dessen, was man da so pragmatisch bzw. alltagspraktisch tut?

CM: Beispielsweise.

TL: Dieser Anspruch stellt sich ja mit einer akademischen Befassung mit den Gegenständen. Das führt zum Konzept der reflektierten Fachlichkeit. Dabei geht es in der Reflexion nicht um den Erwerb von möglichst viel Fachwissen, sondern um eine reflexive Bezugnahme und somit um eine distanzierte Bezugnahme auf die Gegenstände, auf die Methoden, auf die Herangehensweisen oder auf die Erkenntniswege.

Das führt nochmal zu der Frage, was eine Hochschule leisten kann und muss. Du hast die Klientel erwähnt, die man abholen muss.

CM: Die Studierenden muss man abholen. Nicht so, wie es in der Metapher bei den Kindern pädagogisch motiviert heisst: Sie da abholen, wo sie stehen, und dahinführen, wohin sie gehen können. Das finde ich eine sehr pädagogische Version, die ich nicht für die Studierenden in Anschlag bringen möchte.

Man muss aber sozusagen diese Grundhaltungen oder die Grundmotivation der eintretenden Studierenden in den Kindergarten-/Unterstufe-Studienbereich analytisch aufbrechen und deutlich machen, was dahinter noch steht, sich noch verbirgt. Dann glaube ich, kann man sie auch mitziehen auf ein Anspruchsniveau, auf dem eine reflektierte Auseinandersetzung mit Erkenntnisformen, Wissensproduktionen, Lebenswelten und so weiter möglich ist.

Und gerade für diesen unteren Bildungsbereich insistiere ich darauf, dass wissensgestützte Inhalte vermittelt werden müssen. Lehrpersonen auf der Zielstufe „Kindergarten-/Unterstufe“ dürfen in ihren Wissensbereichen nicht nur ‚einen Schritt‘ vor ihren Schülern und Schülerinnen sein, sondern sie müssen sehr genau wissen, worin Gehalt und Inhalt ihrer jeweiligen Lernsequenz bestehen.

TL: Also keine Kinder beschäftigen, sondern stattdessen eine Bildungs Idee etablieren.

Wir fokussieren in diesem Band auf die Fachlichkeit der Studierenden. Unsere Studierenden stehen im Gegensatz zu Studierenden des Lehrberufs an Gymnasien vor der besonderen Herausforderung, *alle* Fächer zu studieren. Damit verbinden wir in unseren Diskussionen in der Institutsleitung den Begriff des „Universal-dilettantismus“ als Gefahr, dass ich alles irgendwie ein bisschen kann, aber nichts richtig. Daraus erwächst aus unserer Sicht kein attraktives und selbstbewusstes Selbstverständnis, das quasi nebenbei auch bildungspolitisch erforderlich wäre, um diese enorme Differenz in monetärer Wertschätzung dieses Berufes überhaupt einmal infrage stellen zu können.

CM: Das ist eine der zentralen Diskussionen, die wir seit elf Jahren in der Institutsleitung miteinander führen – eine Diskussion, die ich seit Jahren forcieren und deren Ergebnisse aus disziplinärer und themenspezifischer Perspektive ich immer wieder dokumentiert haben möchte. Diskursiv absolut inspirierend, dokumentiert eher als Flop realisiert. Es gibt eine unglaubliche Scham, sich in der eigenen Fachlichkeit zu ‚outen‘ und damit die eigene Fachexpertise auch zur Diskussion zu stellen. Ich bedaure ausserordentlich, hier in den zurückliegenden Jahren innerhalb der Institutsleitung nicht diesen Mut zur Ent-Äusserung verankert zu haben.

Nun zur Diskussion, was Fachlichkeit oder die disziplinäre Bezugnahme leisten muss. Es kann nicht sein – wie es am Anfang in etlichen Disziplinen gemacht wurde – dass Gymnasialstoff aufgearbeitet wird.

Was kennzeichnet das Level der Vermittlungsarbeit auf Hochschulstufe?

Aus disziplinärer oder themenfeldbezogener Perspektive muss es darum gehen, den jeweiligen Kerngedanken, das Erkenntnisprinzip unterschiedlicher Welterschliessungen, offenzulegen. Und das in der ganzen Spannweite von Naturwissenschaften bis zu den ästhetischen Erfahrungen oder auch den Kultur-/Sozial-/Geisteswissenschaften. Das ist das, was ich seit Jahren einfordere.

Wenn ich jetzt ganz konservativ wissenschaftstheoretisch ins 19. Jahrhundert blicke, ist dies die Differenz zwischen Erklären – dem positivistischen, naturwissenschaftlichen Erkenntnisprinzip – und Verstehen – dem hermeneutischen Erkenntnisprinzip. Das wären die Bedingungen rationaler, lebensweltlicher Weltaneignungen eines rationalen Subjekts.

Darüber hinaus – und dies als unabdingbarer Grundgedanke für die Bildung eines die Rationalitäten überschüssenden, durchaus auch eigensinnigen Subjekts – bedarf es ästhetischer Erfahrung, die sich unmittelbaren Verwertungsgedanken entzieht.

Und um diesem ‚Dreiklang‘ noch einen weiteren hinzuzufügen, muss es im Studium der Zielstufe immer auch darum gehen, souverän aus den disziplinspezifischen Erkenntnismodi eine neue Form der themenbezogenen, bildungsbereichsübergreifenden Erfahrungsform zu eröffnen, die in dem Modus des „Transversalen Unterrichtens“ als eines institutsspezifischen Schwerpunkts ausgearbeitet und entwickelt wird.

Neu hinzu kommt die Wissensproduktion und Wissensgenerierung im Kontext digitaler Medien. Hier muss und sollte erst noch herausgearbeitet werden, auf welchen (neuen) Welterschliessungsmodus diese zielen und in welcher Form dieser auf die Subjektbildung wirkt. Die Diskussion im Bereich der Digitalisierung scheint bislang unterbestimmt, indem sie z.B. auf ‚digitalen Kompetenzerwerb‘ fokussiert und damit im Grundsatz an Bildungsfragen vorbeigeht.

Den Studierenden ist zu vermitteln, worin die unterschiedlichen Arten der Weltaneignung bestehen. Deswegen müssen auch alle Fächer im Studium vorkommen.

Ich bin mir unterdessen allerdings nicht mehr sicher, ob wir gut damit fahren, dass wir für jedes Unterrichtsfach – also fast, wir verzichten ja auf Fremdsprachen – die fachwissenschaftliche Perspektive aufmachen. Durch die Reduktion in einem so kurzfristigen Studiengang von drei Jahren – 180 ECTS-Punkte – bleibt pro Fach, wenn man das mal ausrechnet, ein Minimum an Lehrveranstaltungen oder Arbeitszeiten, in denen sich die Studierenden das erarbeiten können.

So würde ich jetzt darüber nachdenken, ob man nicht tatsächlich mit grösseren Blöcken arbeiten sollte, also die Naturwissenschaften insgesamt zusammenfasst, dort die Fachwissenschaften etabliert. Ästhetische Erfahrungen und als Drittes die Sozial-/Geistes-/Kulturwissenschaften, um da dann mehr auszuschärfen. So könnte man immer exemplarisch fachwissenschaftliche Fragen aus den einzelnen Unterrichtsfächern beiziehen.

Ich halte es für eine Quadratur des Kreises, in drei Jahren das gesamte Fächerspektrum in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive plus Erziehungswissenschaften plus den ganzen Bereich von Berufsfelderfahrung oder Berufsfeldaneignung zu vermitteln; da muss irgendwas auf der Strecke bleiben. Wir sprechen uns alle gegen den Universaldilettantismus aus, aber schaffen wir es tatsächlich, ihn zu überwinden? Ich habe die letzten elf Jahre wirklich dafür gekämpft. Aber schaffen wir das? Das würde ich mit einem Fragezeichen versehen.

TL: Das wäre eine lohnenswerte empirische Frage, zu untersuchen, inwieweit sich diese Ansprüche, die wir in allen Fächern an die Studierenden stellen, überhaupt realisieren oder wo sie genau auch brechen. Empirisch brechen, also dass man feststellt, die Studierenden steigen aus oder sie flüchten in die Arme der beruflichen Praxis. Da wäre es so schön, da funktioniert es ja dann irgendwie. Man kann es natürlich auch systematisch anschauen. Haben wir es mit einer hochschulseitigen Anspruchsinflation zu tun in Bezug auf diesen Beruf?

CM: Was meinst du mit ‚Anspruchsinflation‘?

TL: Ich meine damit, Ansprüche an Studierende zu stellen, die sich in den Rahmenbedingungen, so begründet die Ansprüche auch sein mögen, nicht realisieren lassen. Ich glaube, damit kämpfen wir in diesem Band ziemlich. Die einzelnen Kolleginnen und Kollegen aus den Fächern fragen sich: „Wie weit kann ich eigentlich so was reduzieren?“ Es ist eine paradoxe Bewegung. Es ist einerseits die Notwendigkeit der Reduktion und andererseits die Elaboration des Wesentlichen. Ein enorm hoher akademischer Anspruch also.

Was wären für dich Bedingungen, damit das auch funktionieren kann?

CM: Bevor ich darauf eingehe, möchte ich noch auf den Begriff der Anspruchsinflation antworten. Ich halte den Begriff für falsch. Bei einer Inflation wird Geld

(als Beispiel) ohnmächtig vermehrt und hat keinen Wert mehr. Was ist da jetzt wirklich die Inflation, wenn die Ansprüche ohnmächtig vermehrt werden?

TL: Das stimmt, inflationär hiesse ja bodenlos und exponentiell. Ich sehe also eher einen gewaltigen Sprung, eine Steigerung des Anspruchs im Vergleich zu den Bedingungen vor zwanzig Jahren.

CM: Ich halte nach wie vor die Entscheidung, auch den Schuleingangsbereich auf tertiärer Stufe oder auf Hochschulstufe zu führen, für richtig. Wenn wir unter den gegebenen Rahmenbedingungen (180 ECTS-Punkte, 6 Semester) nicht alles auf erkenntnisreichem Niveau machen können, dann müsste man sich überlegen, ob man die Fächer reduziert.

Andere Pädagogische Hochschulen werfen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zusammen; das halte ich für einen fatalen Fehler. So muss man sich ständig immer nur um Unterrichtsumsetzung kümmern und nicht mehr um die Inhalte, die in den Fächern vermittelt werden. Es geht also nicht mehr um die Erkenntnismodi, nicht mehr um die Welterschliessung, sondern beispielsweise in Geografie nur um Stadtplanlesen oder Schulwegzeichnen.

Da könnte man auch darüber nachdenken, ob man den Studierenden aus jedem Bereich, also aus der Naturwissenschaft, aus den Sozialwissenschaften und aus der ästhetischen Bildung, ein Fach zuteilt oder sie wählen lässt. Das könnte dann in einem breiteren Umfang abdeckt werden.

Eine andere Variante wäre, im Grundstudium alle Fächer zu behandeln und im Hauptstudium nur noch drei Fächer. Ich glaube, da müsste man die Stellschraube stellen, wenn man nicht in einer Vermischung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beziehungen landen will.

TL: Oder wir brauchen den Master!

CM: Da habe ich nun die ganze Zeit versucht, nicht darauf hinzuweisen, weil das bildungspolitisch nicht gewollt ist. Für mich wäre dies eine gelingende und also glückliche Lösung der Quadratur des Kreises und der realistischen Alternative zur Universaldilettantin/zum Universaldilettanten. Politisch ist der Master für diese Stufe ein Tabu. Und dies ist für mich absolut stossend. Natürlich stünde für mich an erster Stelle ein aufbauendes Masterstudium!

Ich habe einen Regierungsrat anlässlich einer Aussprache zu Studienabschlüssen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einmal gefragt, warum eigentlich niemand diskutiert, auf den Master in der Sekundarstufe I zu verzichten. Hier würden doch nur drei (bis vier) Unterrichtsfächer im Studium bewältigt. Das wären doch deutlich weniger als im Generalistinnen-/Generalisten-Studium KU. Er war ziemlich verblüfft, lachte und meinte, das fände er jetzt eine verwegene, aber kei-

neswegs eine abwegige Idee. Und damit war dann gut. Die Bezeichnung „unterer Bildungsbereich“ etc. drückt durchaus eine Hierarchie von Bedeutungsgebung, Wertschätzung und Entlohnung aus. Dieses Schisma ist hartnäckig, dauerhaft und schlichtweg ungerecht.

TL: Aber es ist eine praktische Legitimationsfigur für die Lohndifferenz zwischen den Stufen. Welche gesellschaftliche Entwicklung könnte diese Steigerung des Anspruchs plausibel machen oder das auch nochmals begründen? Wo sollte es gelingen, wenn nicht auf dieser Stufe, die ungeheure Differenz, mit der die Kinder in die Bildungsinstitutionen eintreten, wenigstens ansatzweise zu nivellieren? Und das Ausmass an gesellschaftlicher Pluralität nimmt meines Erachtens ja deutlich zu.

CM: Ich glaube, diese zuletzt genannte Annahme ist eine fälschliche Annahme. Es gab immer schon vielfältige Differenzen, die wurde einfach systematisch weggeblendet, d.h. nicht als „plurale Herausforderungen“ wahrgenommen. Wir haben in den ganzen Diskussionen um die heimlichen Lehrpläne angefangen, zu erkennen: soziale Ausgrenzung, Geschlechter und Multikulti. Das haben wir seit den Siebzigern ins Bewusstsein gehoben. Ich glaube nicht, dass die Differenzen sich erhöht haben. Erhöht bzw. sensibilisiert hat sich das Wissen darum und dass man es nicht mehr ignorieren sollte. Dies stellt für mich kein Zeichen der Zunahme gesellschaftlicher Komplexität dar.

In diesem Zusammenhang geht mir ein anderes Bild durch den Kopf: Wir haben vermutlich eine besondere Klientel, die sich für die Zielstufe entscheidet. Wir haben zum einen diejenigen, die die Herausforderungen einer Fremdsprache vermeiden wollen, oder die, die nach einem Scheitern in den Anforderungen der Fremdsprache in unseren Studiengang wechseln. Das ist eine Form der Selbstselektion, die ich jetzt nur einmal zur Kenntnis nehme.

Bedeutend für mich ist aber das Gros der sich für den Studiengang KU entscheidenden Studierenden. Hier haben wir viele Bildungsaufsteiger/Bildungsaufsteigerinnen, oft mit einem familialen Migrationshintergrund, die oftmals die Ersten in der Familie sind, die einen akademischen Abschluss machen. Die kommen auch nochmals mit anderen lebensweltlichen Erfahrungen zu uns. Hier werden sie dann von uns mit unseren Vorstellungen von Akademisierung und davon, was richtige Hochschule ist, konfrontiert oder, wenn man selbstkritisch wäre, überrollt.

Die Studierenden nehmen ihre eigene Bildungsbiografie mit in den Reflexionsprozess. Die kommen mit einem Trauma in Sport, dass sie es beispielsweise in der Schule nie geschafft haben, über den Bock zu springen. Nun wollen sie keinen Sport mehr machen. Dort wird dann versucht, an solchen Körperbiografien zu arbeiten. Aber was ist mit dem traumatisierten Menschen in Mathematik oder

anderen Fächern? Das müsste man systematisch mit in den Blick nehmen, aber dann kommt nochmals was dazu im Studium. Und wo kommt das dazu? Können wir das alles in die Mentorate der Berufspraktischen Studien ‚abschieben‘?

TL: Ich möchte nochmals auf die Arbeit mit den Studierenden eingehen. Du hast geäußert, dass wir versuchen müssen, die Studierenden zu gewinnen für das, was wir von ihnen wollen, und ihnen deutlich machen, wie diese Ansprüche, die wir an sie stellen, sie auch in ihrem Selbstverständnis stärken können. Wie wären die Studierenden denn zu gewinnen?

CM: Auf welche Gruppe zielst Du ab? Männer? Maturandinnen? Quereinsteigende?

Zur Gewinnung spezifischer Zielgruppen bedürfte es einer differenzierten Analyse. Rund 95% unserer im Studiengang KU Studierenden sind Frauen. Was hält Männer davon ab, diese Zielstufe im Lehrberuf auszuwählen? Wenn gesellschaftliche Muster über den Prototyp „KG-Lehrperson“ ignoriert würden, die Frage der Lohngerechtigkeit zwischen den Bildungsstufen geklärt wäre, dann bliebe mindestens ein Rest übrig, der in der heutigen Zeit männliche Bezugspersonen schnell dem Verdacht der Übergriffigkeit aussetzt. In dieser Gemengelage mag es nicht verwundern, dass Männer gegenüber dem Studiengang KU eher zurückhaltend sind.

TL: Das stimmt so nicht ganz und wäre eine eigene Untersuchung wert. Es gibt in Basel interessanterweise eine gewisse Tradition männlicher Kindergärtner. Denen gelingt es offensichtlich, einen kleinen, aber doch relativ stabilen Anteil in der Studierendenschaft unseres Instituts zu stellen. Man kann sie natürlich immer noch an einer Hand abzählen. Eine grosse Untersuchung wäre also gar nicht möglich, aber es wäre mal interessant, wie und ob ein solches spezifisch männliches berufliches Selbstkonzept aussieht.

Ich habe nun eine offene Frage an dich, als jetzt leider scheidende Institutionsleiterin: Welche Herausforderungen waren für dich in den vergangenen Jahren besonders gross?

CM: (lachend): Auweia. Das ist eine grosse Frage. Ich hatte mir vorgestellt, als ich mich beworben und dann die Stelle angetreten habe, dass ich in einem recht ausgewogenen Verhältnis zwischen ‚managerieller‘ Tätigkeit und intellektuell-akademischer Arbeit, sei es konzeptuell, sei es forschend, unterwegs sein kann. Ich habe ganz bewusst mit der Lehre im Hochschulbereich abgeschlossen, also mit Vorlesungen und Seminaren und so nahe an den Studierenden dran. Das hatte ich lange genug gemacht.

Geleitet hat mich die Vorstellung, Innovationen in dem Bereich anzustossen, auf den ich mich beworben hatte: in einer innovativen Hochschule als vollwertiges Hochschulleitungsmitglied dem IKU und dem dort angesiedelten Studiengang KU Profil und Gewicht zu verleihen. Versprochen war ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ‚intellektueller‘ und ‚managerieller‘ Tätigkeit. Und wann immer sich die Waagschalen zugunsten des Manageriellen verschoben hatten, wurde der Rest bestenfalls zu Residuen für Nacharbeit, sofern sich nicht Budget- oder weitere dringende Fragen in die Nacharbeit hereingedrängt haben. Ich habe dies jetzt lange genug gemacht und das Alter erreicht, um einer Nachfolge Platz und ihr die empathische Zusicherung meiner Unterstützung einzuräumen.

TL: Was waren die Aufsteller in den vergangenen Jahren?

CM: Da muss ich überhaupt nicht lange überlegen: Das war die Arbeit am und im IKU. Wir haben enorme Schritte gemacht im Leitungsgremium, mit denen, die das Institut mittragen. Das haben wir in unseren Retraits immer wieder rekapituliert, da sehe ich eine Entwicklung. Wir hatten natürlich nicht nur Highlights, auch im Insistieren von mir, dass gefälligst die Fächer ihren Plot mal schreiben sollen und ihre Auslegung offenlegen sollen.

Wir haben verschiedene Commitments geschafft, die das Institut nicht ohne Not preisgeben sollte.

Wir sind in eine gute Kooperation gekommen und auch sehr vorangekommen. Nicht immer bis zum Ende der Themen und Projekte, das ist klar, aber ich finde, das Institut hat eine sehr starke und gut aufgestellte Leitungsriege. Und diese hat eine ausgewiesene Expertise. Das dekliniert sich nicht immer nach unten zu allen Mitarbeitenden durch; ich weiss nicht, wie die Kommunikation im Einzelnen läuft.

Ich glaube, es ist eine positive Bilanz, die ich mitnehme.

Ich kann eine lange Liste machen mit Dingen, die noch nicht getan sind – die Aussenwirkung ist noch zu gering und so weiter. Das ist aber nicht nur in meinem Einflussbereich, das hängt auch zusammen mit der Frage, womit man so alles beschäftigt ist und wird.

TL: Du kannst noch einen Ausblick geben. An welchen Punkten wäre jetzt noch besonders viel zu tun? Du hast die Aussenwirkung angesprochen.

CM: Wenn ich frei wäre und alles andere hintanstellen könnte, würde ich ziemlich Gas geben in Richtung Kooperation mit Hochschulen in Deutschland und Österreich. Für Deutschland bin ich nicht ganz sicher, ob das für unsere Stufe wirklich passt, weil da die Kindergärten ja immer noch aussen vor sind. Aber es

gibt ein hohes Interesse an frühkindlicher Bildung, die hochschulseitig verankert ist. Und wir könnten hier innovative Impulse setzen.

Aber mit Österreich könnte ich es mir gut vorstellen. Da ist etwas zu machen, wofür nie Zeit war. Das wäre erst mal so ein Befreiungsschlag aus den Kämpfen der Pädagogischen Hochschulen untereinander in der Schweiz. Natürlich glaubt jede der Hochschulen in ihren jeweiligen Studiengängen, und natürlich auch ich für ‚meinen‘ im Besonderen und die Hochschule im Allgemeinen, dass sie es am besten machen.

Dann wäre es auch gut, mit einzelnen Hochschulen stabile Netzwerke anzudenken. Auf der Ebene der Professuren funktioniert das, beispielsweise bei uns mit Mathematik in St. Gallen und Zürich.

Ich würde mich auf der Hochschulebene stärker vernetzen, sichtbarer werden.

Gegenüber den Bildungsdirektionen wirst du immer stereotyp erfasst, da sind wir kaum jemals über die gemeinsame Wahrnehmung mit dem Studiengang Primarstufe hinausgekommen, da kannst du strampeln und machen, was du willst. Ich glaube, da kann man gar nicht viel bewegen und rühren, da würde ich nach diesen elf Jahren keine Energie mehr reinstecken.

TL: Und Deine persönlichen Vorstellungen für Deine Zeit ‚danach‘?

CM: Ich werde Zeit haben, auf die ich mich unbändig freue.

Ich werde – neben reinen Privatisierungsideen, die mich soziale Verantwortungen wieder stärker übernehmen liessen, kulturellen Vorlieben wieder mehr Raum geben und vor allem meinen urbanen Habitus auch wieder zum Klingen bringen könnten – mich endlich wieder dem unterbrochenen Projekt der Sichtbarmachung der ersten Soziologin, die leider im deutschsprachigen Raum immer noch relativ unbekannt ist, widmen können. Der Olymp der Klassiker der Soziologie (so und weil dort eine begrenzte Platzzahl besteht) gehört endlich re-strukturiert. Das ist der Plan.

Daneben und darüber hinaus werde ich auf die Entwicklung der PH FHNW, insbesondere des IKU, ein waches Augenmerk als ‚critical friend‘ und aufmerksame Beobachterin haben. Ich bin felsenfest davon überzeugt, dass meiner Nachfolgerin der Durchbruch gelingen wird, das IKU hochschulintern und mit grosser Aussenwirkung weiterzuentwickeln. Ihr und der Institutsleitung wünsche ich bei dieser Herausforderung uneingeschränkt viel Erfolg!